

## TEMAS SOBRESALIENTES

# El ejercicio de la mirada etnográfica: relaciones de género entre infantes

Thiago Bogossian



IMAGEN: Felipe Hadler/Freelimages.com

Después de que uno de los infantes se desató y liberó a todos, fuimos a jugar a la momia. En este juego, uno de los infantes está poseído por una especie de muerto vivo que persigue al resto que intenta huir. Cada niño que se *mancha*, se convierte también en una momia y camina con los brazos hacia adelante, con los ojos hacia arriba. Ellos insistieron en que yo participara del juego, así que jugué dos veces a la momia con los infantes. Ellos se reían mucho y huían de mí más que de cualquier otro niño momia en el juego (Nota de campo, 08/04/2013).

Estudiar a los infantes no es una tarea fácil. Estos pequeños seres son ágiles, intensos y siempre logran sorprender a sus investigadores. En un momento los estamos observando y haciendo apuntes en nuestros cuadernos de estudio; en otro, rápidamente ya están cerca nuestro, cuestionando lo que estamos escribiendo en aquella pequeña hoja o invitándonos a participar de sus juegos. Con su imaginación transforman el palo de la escoba en caballo, el mástil de la escuela en cárcel y un simple colchón en una alfombra mágica. La nota de campo arriba demuestra una de las tantas situaciones en las que la fantasía guía a la rutina de los infantes de entre 4 y 5 años de edad.

Las últimas investigaciones de la Sociología de la Infancia (Sarmiento, 2003; Qvortrup, 2010; Prout, 2010, entre otros) demuestran que los infantes aprovechan los juegos para salir de su espacio y tiempo inmediatos y construir abstracciones genéricas. En este sentido, interactúan entre sí y con el espacio de manera distinta a la de los adultos. Los investigadores de la infancia se refieren a esto como “culturas infantiles” (Sarmiento, 2003). Es una manera específica, no mejor o peor, con la cual los infantes interactúan y establecen relaciones con los objetos de la cultura adulta, replanteándolos y produciendo nuevos significados.

Así, los infantes son entendidos como un grupo social, diverso y heterogéneo, marcado por la distinción generacional en relación a los adultos. Poseen dispositivos, códigos y significados culturales propios, en constante tensión y/o diálogo con la cultura adulta de la sociedad. Pueden ser estudiados, por lo tanto, a través de los métodos antropológicos que buscan investigar grupos sociales, específicamente la etnografía. A partir de esta premisa, pretendo, en este trabajo, identificar las posibilidades que la mirada antropológica y la metodología etnográfica ofrecen para la investigación de los infantes.

En la primera parte del texto, analizo la construcción de la mirada antropológica del investigador que no dispone de tradición formativa en este campo. Pretendo reflexionar sobre las posibilidades que la etnografía construye para comprender la dinámica de las culturas escolares y, principalmente, de las culturas infantiles<sup>1</sup>. Para esto, empleo referentes teóricos de antropólogos y etnógrafos que estudian a las culturas familiares (en oposición a las exóticas) y a la escuela, además de autores de la Sociología de la Infancia que entienden a los infantes en tanto sujetos plenos, dotados de intereses, deseos y vivencias particulares, superando una tradición de invisibilidad que duraba siglos hasta entonces.

En la segunda parte, presento algunos registros de una investigación de campo realizada en una institución pública de Educación Infantil del municipio de Niterói, localizada en un barrio de clase media y alta que, a su vez, está marcado por la presencia de una importante universidad pública. A partir de esto, sigo hacia una breve discusión sobre cómo las cuestiones de género y sexualidad surgen desde la más fresca infancia.

---

<sup>1</sup> Dadas las limitaciones de este texto, no es posible discutir las diferenciaciones entre culturas escolares e infantiles. Para este tema, revisar Barbosa (2007).

Analizo los diálogos de los infantes y, de la misma manera, los posicionamientos de las profesoras cuando entran en contacto con las cuestiones antes mencionadas. Con este artículo, busco acercar teóricamente los campos de la Antropología y de la Educación, y presentar las contribuciones de ambos segmentos para el estudio de la infancia. Aunque sea un abordaje incipiente y no conclusivo, pretendo traer nuevos aires a la investigación etnográfica con los infantes.

## Etnografía y el ejercicio de la mirada

Estudiar a los alumnos de una escuela *kaxi* en la selva amazónica, comprender dispositivos de poder entre gangues de Chicago, analizar la diversidad cultural en un barrio como Copacabana, entender la dinámica de funcionamiento de una institución educacional en una gran metrópoli brasileña, identificar las características específicas de los conflictos entre grupos étnicos en el corazón de Sudán. Todas estas investigaciones tienen un punto en común: la elección del método etnográfico como una interesante posibilidad para desarrollarlas con rigor y comprender la perspectiva de los propios sujetos que están siendo estudiados.

La etnografía es el método en esencia de la antropología, ciencia que busca investigar a los grupos sociales y sus culturas. Sin embargo, está siendo utilizada por otras áreas del conocimiento, expandiendo el rol de las investigaciones cualitativas en las llamadas humanidades, como la historia, la geografía, las investigaciones educacionales, entre otros saberes. En este método están involucradas la observación, participación, descripción y el registro de los fenómenos del grupo social que el investigador está estudiando: “el otro”. Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX se ha intentado observar el modo de vida de grupos sociales de una manera más integrada, más holística.

En el nacimiento de la Antropología, mientras estudiaban a las culturas “exóticas” fuera de Europa, los científicos hacían observaciones y descripciones minuciosas con respecto al comportamiento de los integrantes de las comunidades. Buscaban insertarse al máximo en el ritmo de vida de los grupos que estaban estudiando para obtener la comprensión de su idioma, de sus rutinas, de sus rituales y de sus religiones. Vivían meses compartiendo comida y aprendiendo las relaciones familiares de sociedades africanas, asiáticas o latinoamericanas.

Una gran parte de las preocupaciones originales de la etnografía se mantuvo cuando los antropólogos empezaron a interesarse también por las culturas de grupos sociales “familiares”. El contacto directo y personal con el universo investigado, la observación participante, la entrevista abierta, por ejemplo, se establecieron como métodos utilizados en cualquier contexto de investigación. Más allá de eso, es ampliamente consensual que una vivencia durante un periodo de tiempo razonablemente largo es otra premisa para una investigación de este tipo. Esto ocurre porque existen algunos aspectos de la cultura y de la sociedad que no son explicados de inmediato, que exigen un mayor esfuerzo, detallado y profundizado de observación (Velho, 1987).

El aprendizaje de esta técnica, a la cual Rosistolato y Pires do Prado (2012) se refieren como “ejercicio de la mirada”, incluye “estar atento a las acciones, gestos, expresiones y silencios” presentes en la interacción entre investigador y grupos investigados. Cuando mencionan un trabajo que consistía en una aplicación de un cuestionario, los autores afirman que no se debe estar atento solamente al resultado de lo que es grabado, sino que las impresiones y lo que no es dicho también deben conformar parte del informe de investigación (Rosistolato; Pires do Prado, 2012).

Lo que no está dicho es fundamental para quien hace la investigación. Primero, por una razón práctica: muchos infantes no poseen vocabulario desarrollado y expresen sus sentimientos de otra manera, a través del lenguaje corporal, de la risa o del silencio. Segundo, porque ya nacen perteneciendo a determinada cultura, es decir, todas las interdicciones se manifiestan desde esta fase de la vida. Es lo que se puede ver en la nota abajo.

Otro infante tiene un muñeco de ropa y capa negra, con un casco color vino y una máscara de esqueleto, típica de villano. Me siento a su lado mientras él me muestra el muñeco. Pregunto quién es este, y me dice que no le gusta decir su nombre, pero que el ser vive bajo tierra. Cuestiono el porqué del nombre, el chico responde que es de Dios, pero el muñeco no. Sin embargo, sigue con el muñeco en la mano, mientras agarra otro, de una animación infantil conocida, y me pregunta si conozco la historia de este personaje. Respondo que no, entonces él se pone a narrar un poco la historia. En seguida, empieza a hablar de otras películas, dibujos y telenovelas que ha visto, incluso de una mujer que desea a otra mujer. El chico me lo cuenta susurrando, como si fuera un secreto, y empieza a reírse. Le pregunto si cree que existe algún problema si dos mujeres se quieren. Empieza a reírse, pero dice que no (Nota de campo, 01/04/2013).

Se puede ver que el niño lleva consigo interdicciones del contexto cultural y religioso, tensionadas por el deseo de jugar con el muñeco. Además, su comentario sobre una relación homoafectiva es hecho de manera discreta. La cuestión de la sexualidad es entendida por el niño por medio de la risa y del secreto, como si fuera algo de qué burlarse o para ser escondido.

Un análisis basado solamente en lo que está dicho no sería capaz de identificar que existe un discurso cargado de significado en los gestos y en los movimientos de este chico. Es el ejercicio de la mirada el que permite una mejor percepción de estos pormenores. Considerando que la escuela, actualmente, es la principal institución social oficial que transmite ideas, valores, acciones y comportamientos de una generación a otra, esas instituciones siguen siendo las privilegiadas para absorber ciertas costumbres que fundan nuestra sociedad.

En la investigación con infantes, Corsaro argumenta que el acercamiento con los más chicos no es tan simple porque somos adultos y, como tal, identificados rápidamente por ellos. Este autor plantea que ciertas diferencias, especialmente el tamaño físico, no pueden ser plenamente superadas y, por eso, aconseja una participación periférica



por parte del investigador (Corsaro, 2005). En sus investigaciones, Corsaro relata que intentaba ocupar los espacios y escucharlos y, para eso, adoptó una estrategia que ha nombrado de “entrada reactiva”. Mi investigación estuvo amparada por esta perspectiva, algo que se hace evidente en el epígrafe que abre este artículo.

Sin embargo, todas esas consideraciones metodológicas son posibles, especialmente gracias a un importante movimiento hecho dentro de los estudios sociales sobre infantes propuesto por la Sociología de la Infancia. Este campo de estudios inauguró otra mirada sobre niños y niñas, criticando la idea de socialización y preparación para el mundo adulto. En la medida en que se creó la categoría de culturas infantiles, los sociólogos de la infancia comprendieron que los infantes tienen una lógica propia para relacionarse con el mundo: sus identidades son colectivas y algunas características en común atraviesan todos los aspectos de esta cultura: el juego, la ludicidad, la imaginación, entre otros (Delgado; Müller, 2005).

Para eso, es necesario romper con el adultocentrismo que tanto ha marcado la investigación sobre infantes. Aquí la etnografía revela una contribución pertinente. Entre los “mandamientos” de la investigación participante, es necesario el respeto por el grupo investigado, por sus propias visiones y habilidades. Esa condición ética, no solo epistemológica, también ha marcado las concepciones de la Sociología de la Infancia. Según Sarmento (2003), la infancia fue históricamente definida basándose en los conceptos de ausencia y negatividad. En la cultura occidental, por miles de años no existió la idea de la infancia como fase de la vida, distinta a la del adulto, con sus particularidades y en su totalidad propia.

Cuando se empezó a hacer una distinción entre adultos y infantes, estaba siempre determinada por la negatividad: el niño es una versión miniatura del adulto; el niño no sabe pensar de manera lógica; el niño no sabe vestirse solo. Utiliza demasiado a su imaginación porque no tiene elementos visuales objetivos o vínculos relacionales con la realidad. Las primeras definiciones del niño estaban, entonces, conectadas a un supuesto déficit o incompletitud: no habla, no trabaja, no tiene derechos políticos, no tiene responsabilidad, le falta razón etc. (Sarmento, 2003).

En esta concepción tradicional de la infancia, el niño es visto como desprovisto de instrumentos o lenguajes particulares. No es productor de cultura y, por lo tanto, no está integrado en la sociedad. El niño solo podrá ser considerado un sujeto dotado de libre juicio, componiendo parte del todo social, después de llegar al mundo adulto.

No obstante, lo que vemos, incluso dentro de nuestras investigaciones de campo, es que la infancia es una fase de la vida dotada de riqueza y de una diversidad enorme. Pude notar cómo los niños y niñas son observadores, y reflexionan pudiendo sacar conclusiones a partir de las situaciones que observan. Sus juegos, muchas veces, buscan representar las situaciones del mundo adulto, acercando el lenguaje infantil al adulto, sin perder en este contexto la cultura infantil producida en la cual están insertas. Chicos y chicas tienen una lógica de funcionamiento propia, con una visión del mundo peculiar y con una enorme riqueza de sentimientos, de formas de comunicación, de experiencias de ser y estar en el mundo y de cultura.

Superar la negatividad que ha marcado a los estudios sobre la infancia es fundamental para una investigación rigurosa y profunda acerca de chicos y chicas. En este sentido, la etnografía se muestra como un método más recomendado para alcanzar este objetivo. Sus proposiciones permiten que las investigaciones sean hechas de manera que permitan la comprensión máxima de la mirada del otro y los sentidos que él mismo atribuye a sus acciones. No se trata de restringir la etnografía a microescalas, sino más bien de deconstruir una visión de ciencia moderna, fragmentada, jerarquizada, etnocéntrica (y, por lo tanto, adultocéntrica) y positivista. El método etnográfico con infantes hace florecer una concepción científica que posibilita la construcción de una mirada más respetuosa, justa y menos desigual sobre la sociedad. Es esta la nueva perspectiva que nos mueve hasta acá.

## Relaciones de Género y poder en una clase de Educación Infantil

Después de ponerse sus zapatos, bajamos al comedor. Pude integrarme mejor con los infantes, sentándome al lado de ellos mientras merendaban. Uno de los chicos no quiso comer la galleta ofrecida por la funcionaria de la escuela, y una de las chicas, observando lo ocurrido, dijo que él estaba enamorado. Cuando escuchó esto, una de las profesoras cuestionó a la niña: “¿Qué quieres decir con esto, Vitoria?”. A lo que la niña contestó: “Quien no come está enamorado porque queda así, pensando demasiado”. Y puso la mano en el mentón haciendo un gesto pensativo. Las profesoras e infantes se rieron por separado, y estos últimos empezaron a cantar repetidamente “Lucas está enamorado!” (Nota de campo no. 3, 2013).

Aunque el amor y la pasión no sean temas comunes en los currículos de Educación Básica, chicos y chicas ya tienen interés sobre estos asuntos desde la más fresca edad. Temáticas como la sexualidad, el género y el cuerpo ya se manifiestan en esta fase de sus vidas. En realidad, como individuos que nacieron inmersos en una cultura, traen consigo elementos que se identifican con las normas establecidas por la sociedad. Esto ya ocurre antes de que nazcan, cuando las ropas, cunas y juguetes se compran de acuerdo a la expectativa social de género masculino o femenino.

La construcción de la identidad de género está inserta en instituciones, instancias y dispositivos culturales que transmiten la noción de comportamientos masculinos o femeninos. Esto es así porque, como toda categoría cultural, el género está inserto en una compleja red de discursos, produciendo subjetividades diversas. Padrones que, a su vez, excluyen y discriminan prácticas consideradas desviadas (Louro, 2008).

Aprendemos a vivir el género y la sexualidad en la cultura, a través de los discursos repetidos de los medios, de la iglesia, de la ciencia, de las leyes y también, contemporáneamente, a través de los discursos de los movimientos sociales y de los múltiples dispositivos tecnológicos. Las muchas formas de experimentar placeres y deseos, de dar y de recibir afecto, de amar y de ser amada/o son ensayadas y enseñadas en la cultura, son diferentes de una cultura a otra, de una época o generación a otra (Louro, 2008, p. 22-23).

La cuestión de la participación de los géneros en la Educación Infantil es tan fuerte que gran parte del cuadro de profesionales en esta fase de enseñanza está compuesta por mujeres<sup>2</sup>. Pero no son solo los profesionales de la educación infantil los que son atravesados por las cuestiones de género. Chicas y chicos que frecuentan las escuelas de educación infantil, como seres históricos y culturales, no están al margen de esas problemáticas, aunque estas cuestiones incidan de manera distinta en cada grupo. La entrada de un infante en la educación infantil, por ejemplo, puede ser una de las primeras experimentaciones de los significados de ser chico o chica en el convivio social frente otros infantes.

Las experiencias de género son vivenciadas desde las edades más precoces, cuando infantes aprenden desde chicos a diferenciar los atributos dichos femeninos y masculinos. Aprenden el uso de los colores, de los juguetes diferenciados para cada sexo, aprenden a diferenciar los roles atribuidos a mujeres y hombres (...) (Finco; Oliveira, 2011, p. 61).

Utilizando los referentes teóricos mencionados, traigo algunas experiencias de campo. Las citas fueron extraídas de los apuntes que fueron escritos siempre en el día mismo de la actividad, con la intención de que no se perdiera ningún detalle. Estos apuntes demuestran niveles de apropiaciones (por parte de infantes) e interdicciones (por parte de los adultos) basadas, principalmente, en discursos y en las relaciones que pasan por la discusión con respecto a la identidad de género y la sexualidad.

Las tensiones que involucran a la identidad de género y la sexualidad se muestran más evidentes en el momento de la interacción entre profesoras y chicas y chicos de la escuela investigada. Las dos notas de campo seleccionadas para ilustrar el texto son reacciones de las profesoras al diálogo de infantes, que, cuando simplemente cuestionan curiosidades o dudas, son reprendidas por las adultas, generalmente de manera irónica.

Mientras infantes juegan, una de las profesoras está llamando a cada una de las niñas a sacar la medida de la pollera que usarán en la fiesta del día de las madres, el domingo. Uno de los niños pregunta si las chicas van a usar la pollera el domingo, y la profesora contesta: “¿Tu crees que esta pollera les quedaría bien a los chicos? ¡Claro que no! Es claro que ella le servirá a las niñas” y ríe” (Nota de campo no. 3, 2013).

Aunque el niño haya hecho una pregunta simple, sin la intención de problematizar o cuestionar las relaciones de género, la profesora utiliza una fuerte carga represiva. Los roles de género son afirmados de forma categórica para que cada cual sepa cuál es su lugar. Los docentes se valen de una situación privilegiada de poder en la relación social establecida en este espacio para formatear a los individuos de acuerdo con las expectativas sociales de género.

---

2 Los límites de este texto impiden una discusión apropiada respecto a la feminización de la docencia en un contexto de precarización y lucha de las madres trabajadoras por espacios donde poder dejar a sus hijos.

Las investigaciones de Finco (2013) llegaron a conclusiones muy parecidas. Según ella, las profesoras reafirman muchas veces y sin darse cuenta, los comportamientos que son los esperados para chicos y chicas, lo que incluye, obviamente, sus ropas. La forma como las profesoras charlan con las chicas, halagando su postura dulce y tierna o justificando una actividad sin cuidado de un chico; el hecho de que se solicita la ayuda de las chicas en una tarea de limpieza, mientras al chico lo solicitan para llevar algo; la manera como los adultos resuelven conflictos, defendiendo y preservando a las chicas de una agresividad “natural” de los chicos: todo eso demuestra que las expectativas de comportamiento son diferenciadas para chicas y chicos. Lo que se valora en unos, no se valora en otros y viceversa (Finco; Oliveira, 2011).

Es importante considerar que las representaciones de lo femenino y lo masculino con las cuales los infantes se relacionan son, en gran medida, las representaciones de sus educadoras. Sin embargo, según Silva y Luz (2010) los infantes no solo reproducen las representaciones y prácticas de los adultos, sino que interactúan, negocian y, en muchos casos, transgreden las reglas impuestas. Basadas en distintos estudios sobre género en la escuela, las autoras afirman que,

Las educadoras proporcionan a los chicos y a las chicas experiencias distintas, enraizadas en los moldes de masculinidad y feminidad normalizados en función de una cuestionable naturalización de lo que es “más adecuado” para cada sexo y reprimiendo lo que consideran inadecuado (Silva; Luz, 2010, p. 25).

A veces, los infantes intentan romper las fronteras del género por medio del juego. En esta actividad, se puede maquillar el rostro, pintar los labios, tener pelo largo, en suma, transformar el cuerpo (Finco; Oliveira, 2011). Se trata de una forma de transgredir los límites, introduciendo elementos de inestabilidad y crisis. Sin embargo, cuando los chicos empiezan a cuestionar o adoptar prácticas que generalmente son asociadas a las chicas, algunos dispositivos son accionados para que el niño vuelva al patrón de comportamiento “esperado”, generalmente marcado por el diálogo con las profesoras en un tono jocoso. Finco (2013) identifica que estos dispositivos son micropenalidades, mecanismos de incentivos y acobardamiento, castigos o reprobaciones de comportamiento.

[...] las formas de control disciplinar de las chicas y chicos están intrínsecamente relacionadas con el control del cuerpo, con la demarcación de las fronteras entre femenino y masculino, y con el refuerzo de características físicas y comportamientos tradicionalmente esperados para cada sexo en los pequeños gestos y en las prácticas rutinarias de la educación infantil (Finco, 2013, p. 7).

Esta concepción queda bastante clara en otra cita de mis notas de campo.

Bajando para la merienda de la tarde, la profesora comentó algo respecto al pelo con dos colitas de una de sus alumnas. Pedro, que tiene el pelo rapado, preguntó si alguien estaba hablando de su pelo. La profesora dijo que se refería al pelo de Mariana: “¿Podrías imaginar Pedro con dos colitas? No combina mucho, ¿verdad?” (Nota de campo no. 4, 2013).



Para un observador desatento, puede parecer una situación rutinaria o natural. Una mirada más fina, sin embargo, revela un intento de controlar, reglamentar y normativizar a los cuerpos infantiles. Se trata de una violencia perpetuada por un adulto, en este caso la profesora, en contra de un intento de afirmar una identidad de género que está fuera de los padrones establecidos. Las profesoras orientan y refuerzan comportamientos, habilidades y posturas distintas en los chicos y chicas, algunas veces de manera sutil, transmitiendo expectativas y manipulando sanciones y recompensas.

El prejuicio, enraizado y naturalizado por la sociedad, es reforzado por la institución escolar, que no tiene la capacidad de problematizar o desnaturalizar situaciones de opresión cotidianas. Es por este y otros motivos que hombres que usan aros o peinados diversos son todavía objeto de burla, dependiendo de su inserción social o profesional. Lo mismo pasa con mujeres que prefieren vestirse con pantalones, hacerse tatuajes o tener pelo corto. Por el mismo motivo, no es raro que homosexuales que demuestran afecto en público u hombres que se visten con ropas “femeninas” sean ridiculizados, violentados y hasta asesinados en locales públicos de Brasil<sup>3</sup>.

Mis observaciones de campo van al encuentro del trabajo de Finco y Oliveira (2011) y nos hacen reflexionar sobre las formas de diferenciación, aunque sutiles, en las relaciones establecidas entre profesoras y infantes.

Las observaciones revelan que las relaciones afectuosas entre profesoras e infantes, como tomarlos en los brazos, hacer mimos en el rostro, pelos, halagar, atender al llanto, consolar en los momentos de conflictos, angustias y miedo, que deberían ser dispensados a todos los infantes, se realizan de manera diferenciada para chicas y chicos (...) (Finco; Oliveira, 2011, p. 64).

Así, los cuerpos son cotidianamente normativizados para que cumplan roles “esperados” por la sociedad, reprimiendo la ternura o la agresividad y resaltando obediencias o competencias, de acuerdo con el género en cuestión. Estereotipos se cristalizan en cuerpos de infantes de acuerdo con la expectativa de los adultos; en detrimento de sus propios intereses y deseos; por consiguiente, se formaliza el deseo explícito (e implícito) de una sociedad heteronormativa, fundada en estereotipos biológicos de géneros.

---

3 En Brasil, en el año 2013, cada 28 horas se asesinó a un homosexual, de acuerdo con las investigaciones. De cada cinco gays o transgéneros asesinados en el mundo, cuatro son brasileños. Disponible en: < <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/relatorio-aponta-312-homossexuais-brasileiros-assassinados-em-2013/>> Acceso en: 23 feb. 2014.

## Consideraciones Finales

Un grupo de infantes está jugando con plastilina. Cuando me acerco, uno de ellos me llama para mostrarme lo que está haciendo y rápidamente establecemos un diálogo.

-¡Mira! Estoy cocinando una comidita para que comamos nosotros.  
Maneja la plastilina hasta que se parezca a una masa de pan aplastada.  
-Ummm, ¡Huele muy bien! ¿Puedo probar? - Le pregunto.  
Los infantes se miran, algunos, sorprendidos, se ríen.  
-Puedes probar, pero todavía no está listo. Espera un poco.  
Maneja la plastilina un poco más, la transforma en un caracol y poniéndola entre las dos manos dice:  
-Listo, ¡ahora puedes comer!  
-¿Pero cómo lo voy a comer? ¿Con las manos? -pregunto.  
Los infantes se ríen.  
-¡Voy a buscar cubiertos! -dice otro niño.  
En seguida vuelve con una cuchara de plástico  
-¡Toma!  
Agarro la cuchara de plástico, la acerco a la plastilina y después me la llevo a la boca.  
-¡Está maravilloso!  
Los infantes se ríen y empiezan a preparar bebidas (Nota de campo, 29/04/2013).

Desafortunadamente, hay un movimiento de raíz conservadora que ha ganado fuerzas en la sociedad, en el sentido de escolarizar el juego y el currículo de la Educación Infantil. La actividad imaginativa, libre y creativa del juego estaría confinada a determinados tiempos y espacios de las instituciones que reciben a los infantes. A pesar de ello, no es posible pensar en un currículo de Educación Infantil que no sea atravesado por actividades de juego en todos los momentos.

Esta actividad asume una forma bastante diversa cuando se llega a la fase adulta, cuando el desempeño de un “personaje” solo se realiza dentro de nuestra imaginación. Esta es una de las tantas especificidades que caracterizan a los infantes en tanto grupo social diferente al de los adultos, lo que posibilita a la etnografía y a la antropología la posibilidad de comprenderlos, en su diversidad y heterogeneidad. Los infantes tienen maneras propias y particulares de comprender el mundo y relacionarse con él. Están dotados de visiones particulares, en constante tensión/diálogo con la cultura adulta.

En el presente artículo, pretendí señalar algunas ideologías y cuestionar prejuicios inscriptos en las pedagogías de la infancia, los cuales son practicados material y discursivamente en las instituciones que acogen a los infantes. Traje a la luz algunas cuestiones y tensiones que pueden contribuir a la superación de la condición de desigualdad y opresión de chicos y chicas en las escuelas de las infancias. Es necesario abrir camino para la construcción de pedagogías descolonizadoras, con las cuales sea posible problematizar discursos sexistas, racistas o heteronormativos, en su mayoría naturalizados en tanto verdades absolutas e incontestables.

Pensemos que los espacios de educación, en el futuro, deben estar basados en el cuidado, afecto, cariño, independientemente de las cuestiones de género. Las relaciones sociales, en especial las educacionales, deben buscar con más profundidad el respeto a la diversidad, a la libertad y a la igualdad social, a la alteridad, problematizando y superando los prejuicios y las múltiples opresiones que todavía nos impiden ser *más*, como enseña Freire (2011).

En este sentido, defendemos que la escuela puede ser un espacio, lugar y territorio de acogida de chicos y chicas, con profesoras y profesores y que ciertos secretos, curiosidades, miedos, dudas, cuestiones no tienen que seguir siendo escondidos y silenciados. Justamente, que dichas cuestiones anunciadas por chicas y chicos pequeños y sus profesores/as puedan ser posibilidades de conocimiento de sí, del otro y del mundo que nos atraviesa y nos desafía a conocerlo todos los días.

Más allá de todo eso, pese a sus limitaciones y faltas, creo que el texto puede ayudar a quien desea hacer investigaciones con infantes y necesita orientarse de manera introductoria sobre los referentes teóricos antropológicos. Así, conseguiremos alcanzar resultados más satisfactorios en cuanto a la comprensión de nuestros infantes, que todavía son tan excluidos de los procesos decisorios de la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas da infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1059-1083, out. 2007.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.
- DELGADO, A.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005.
- FINCO, D. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas na fronteira de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, p. 169-184, nov. 2013.
- FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 55-80.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, mai./ago. 2008.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010.

ROSISTOLATO, R.; PIRES DO PRADO, A. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. In: Congreso Latinoamericano de Antropología, 3., 2012, Santiago de Chile. **Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología (ALA)**. Santiago de Chile, 2012.

SARMENTO, M. **Imagário e culturas da infância**. Minho: CEDIC, 2003. Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/menu\\_base\\_text\\_trab.htm](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm) . Acesso em: 23 fev. 2014.

SILVA, I.; LUZ, I. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 17-39, jan./jun. 2010.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

## Resumen

En el presente trabajo, pretendo discutir el acercamiento entre la Antropología y la Educación y sus contribuciones para el estudio de la infancia, basado en una investigación realizada con respecto a cuestiones de género en la Educación Infantil. Presento una breve contextualización sobre las metodologías etnográficas y sus aplicaciones para el estudio de las culturas escolares e infantiles. En el caso de la investigación con infantes, se evidencia la importancia del ejercicio de la mirada etnográfica para la aprehensión del lenguaje corporal, de los cambios de expresión, de las sonrisas y silencios desarrollados por los infantes. En relación a las cuestiones de género, la investigación ha mostrado que las educadoras reafirman los roles de género esperados por la sociedad, por medio de la represión, de burlas y de la risa. Así, la intención es promover una reflexión sobre la Educación Infantil de manera que pueda comprometerse con la libertad y la diversidad.

**Palabras clave:** relaciones de género, etnografía con infantes, Educación Infantil, género en la infancia.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 04/04/2017

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 21/05/2017



### Thiago Bogossian

Profesor de Educación Básica, actuando en las redes públicas y privadas de instituciones de enseñanza localizadas en las ciudades de Niterói y Rio de Janeiro, Brasil. Es Máster en Educación, Bachiller y Licenciado en Geografía por la Universidade Federal Fluminense (UFF) y estudiante de maestría en Adult Education for Social Change, en la University of Glasgow (Escocia).

E-mail: [thiagobogossian@gmail.com](mailto:thiagobogossian@gmail.com)